



[Atribuição BB CY 4.0](#)

## *A Modernidade: uma narrativa a serviço do colonialismo*

Alessandro Domingos de Souza<sup>1</sup>  
Daniel Santos Braga<sup>2</sup>

### *Resumo*

O presente ensaio configura-se como uma discussão de natureza teórico-bibliográfica, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa. Não se ambiciona, com isso, esgotar o tema em todas as suas nuances e complexidades, mas sim tecer uma reflexão crítica a partir do diálogo com referências seminais do campo. Desta forma, o percurso argumentativo que se segue busca explorar perspectivas específicas para o debate acadêmico sobre o assunto. A discussão aborda a Modernidade em seus aspectos ideológicos, tratando-a como uma narrativa evolucionista que se posiciona como ápice da experiência humana para justificar os empreendimentos coloniais europeus. A análise explora conceitos fundamentais como colonialidade e decolonialidade para demonstrar a dependência da empresa colonial de uma epistemologia eurocentrada. Argumenta-se que essa epistemologia exigia o monopólio da razão sustentado pela suposta neutralidade dos métodos científicos, e promovia a divisão dos seres humanos em raças como fundamento para o escravismo, base das forças produtivas coloniais. O trabalho apresenta, ainda, o conceito de afrocentricidade, uma epistemologia das margens, como contraponto às epistemologias

<sup>1</sup> Possui graduação em Teologia pela Faculdade Evangélica de Teologia - FATE-BH (2009) e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo (2012). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana - Centro Universitário Claretiano (2019). Atualmente é professor - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Mestrando em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). E-mail: alessandrodom.21@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da FaE/UEMG e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEMG Ibirité). E-mail: daniel.braga@uemg.br

eurocentradas. Como resultado espera-se o apontamento das possíveis contribuições do conceito para a construção de uma educação antirracista.

## ***Palavras-chave***

Colonialidade; Decolonialidade; Epistemologias; Afrocentricidade.

Recebido em: 31/03/2025  
Aprovado em: 01/10/2025

709

# *Modernity: A Narrative in Service of Colonialism*

## *Abstract*

This essay presents a theoretical-bibliographical discussion framed as a narrative review. It does not aim to exhaust the subject in all its nuances and complexities, but rather to foster a critical reflection through engagement with seminal works within the field. Accordingly, the following line of argument seeks to explore specific perspectives to contribute to the academic debate. The discussion approaches Modernity in its ideological aspects, portraying it as an evolutionist narrative that establishes itself as the pinnacle of human experience in order to justify European colonial ventures. The analysis delves into fundamental concepts such as coloniality and decoloniality to demonstrate the colonial project's reliance on a Eurocentric epistemology. It is argued that this epistemology required a monopoly on reason—upheld by the purported neutrality of scientific methods—and advanced the division of human beings into races as the foundation for enslavement, the bedrock of colonial productive forces. Furthermore, the paper introduces the concept of Afrocentricity, an epistemology from the margins, as a counterpoint to Eurocentric epistemologies. The expected outcome is to highlight the concept's potential contributions to the construction of an anti-racist education.

## *Keywords*

Coloniality; Decoloniality; Epistemologies; Afrocentricity.

A Modernidade<sup>3</sup>, um fenômeno cultural localizável geograficamente (Europa) e temporalmente (séc. XVII), representa uma ruptura sem precedentes com as formas de organização social anteriores. Transformações na economia, impulsionada pelo aumento da capacidade produtiva proporcionada pelo incremento tecnológico. O avanço da secularização que representou a autonomia das mais diversas áreas do conhecimento que podem, agora, se desenvolver de forma autônoma, sem a tutela da religião. A emergência de um novo modelo de humanidade, não mais submisso aos deuses, mas possuidor de conhecimentos que lhe permitem dominar a natureza, que pode ser controlada e posta a seu serviço. O surgimento de um sujeito não mais limitado nem mesmo pela vastidão atlântica. Concebida como resultado de um longo processo de evolucionismo cultural, a Modernidade é, conseqüentemente, um paradigma a ser difundido entre outros povos e continentes, “um monopólio sobre a própria ideia de futuro” (Mbembe, 2019, p. 11), que sob o manto da neutralidade tecno-científica torna-se mola propulsora e substrato ideológico a justificar a expansão ultramarina europeia.

Há mudanças concretas trazidas pela Modernidade, não se trata, portanto, de uma ficção, mas os eventos, transformações e avanços são organizados de forma a montar um quadro. Trata-se, como afirma Mignolo (2017, p. 2), “de uma narrativa complexa, [...] uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas enquanto esconde ao mesmo tempo o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’”. A colonialidade, elemento constitutivo da Modernidade molda o mundo ocidental, ao mesmo tempo em que se mostra uma força destruidora de outras cosmovisões. Ergue-se como polo único, enquanto desconfigura um mundo não capitalista e com múltiplos centros de poder coexistentes que se espalhavam, para muito além da Europa, pela Ásia, África e América – um mundo multipolar (Mignolo, 2017).

Se o colonialismo é a ocupação física dos territórios, a colonialidade é um dispositivo de poder, um mecanismo de controle social e de dominação econômica que se faz a partir daquilo que Quijano (2005) denomina como matriz colonial de poder e que se sustenta, segundo Mignolo (2017, p. 5), em “quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade”. Destes interessa-nos,

---

<sup>3</sup> Neste ensaio entendemos a Modernidade tal como definida por Giddens (1991, p.11) que se refere a ela como “estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que [...] se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”.

aqui, o domínio do conhecimento, tal como afirma Quijano (2005, p.126), como “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos”.

Atravessado por questões teológicas, o tema do conhecimento/razão perpassa a obra de vários autores - de Platão a Kant - encontrando em Descartes, conforme aponta Quijano (2005, p, 129), “uma radical separação entre ‘razão/sujeito’ e ‘corpo’”. Essa cisão converte o corpo em objeto a ser conhecido. A imposição da cosmovisão eurocêntrica opera a partir da transformação dos corpos colonizados em objeto, destituídos de racionalidade, mais próximos da natureza podendo, portanto, tornarem-se objeto de estudos sendo encarados, primeiro, como objetos a serem conhecidos e, subsequentemente, como alvo de dominação e exploração pelos europeus (Quijano, 2005).

Este deslocamento do corpo para o domínio, exclusivamente, da natureza molda a definição eurocêntrica de conhecimento e abre o precedente para classificar os seres humanos como dotados ou não de razão. Uma epistemologia, portanto, intimamente relacionada à construção da noção moderna de raça e instrumentalizada pelo projeto colonialista. O projeto colonialista amparou-se no conceito de raça como fator de legitimação e de naturalização das relações de dominação. A partir da experiência colonial se estabeleceram novas identidades culturais para os territórios, América e Europa, sendo a perspectiva epistemológica eurocêntrica, bem como o desenvolvimento teórico da ideia de raça, resultados da expansão da empresa colonial (Quijano 2005).

O controle sobre o domínio do conhecimento possibilitou a racialização, bem como o monopólio da produção de subjetividades. Para Mazama (2009, p. 112) “a tomada do espaço mental [...] ocorre por meio do disfarce de ideias, teorias e conceitos europeus como universais, normais e naturais. Todos são ‘étnicos’, menos os europeus”.

Definida por Mondin (1980, p.29) como uma “crítica metodológica da ciência” e por Mora (2001, p. 216) como uma “teoria do conhecimento científico”, a abordagem epistemológica eurocêntrica é considerada neutra, asséptica e objetiva. Ani (1994 *apud* Ladson-Billings, 2006, p. 260), porém, a classifica como um “modo efetivamente agressivo” e Ladson-Billings (2006 p, 259) considera que uma “epistemologia é mais do que uma forma de conhecer. Uma epistemologia é um sistema de conhecer que possui uma lógica interna e uma validação externa”.

Não é possível a existência de uma epistemologia neutra, pois toda e qualquer epistemologia é produto de condições materiais e de contextos culturais específicos, sendo, ao mesmo tempo, geradora de cosmovisões determinadas. Ladson-Billings (2006, p. 260) afirma ainda que

a epistemologia está intimamente ligada à visão de mundo [...], ou seja, o modo como o indivíduo observa o mundo é influenciado por sua visão de mundo. Dessa forma, as condições nas quais as pessoas vivem e aprendem influenciam tanto seu conhecimento quanto suas visões de mundo. [...] A escola, a sociedade e a estrutura e produção do conhecimento são planejadas de forma a criar indivíduos que internalizem a visão de mundo.

A colonialidade constitui-se num projeto homogeneizador, numa força desfragmentadora de identidades culturais, ancorando-se, sobretudo, na universalização do particular. Seu avanço se faz às custas da destruição de culturas, identidades e saberes que foram suprimidos, apagados ou desacreditados para serem substituídos por uma única forma de conhecimento válida e validadora de todos os saberes. Esta imposição epistemológica é geradora de uma dupla imagem distorcida, pois se de um lado o colonizador olha para o colonizado e não vê um semelhante, por outro, o colonizado por mais que se esforce para assimilar o que lhe é imposto, por mais que seja influenciado, jamais será como o colonizador.

Tecer tais considerações não significa a opção pela pura e simples rejeição do instrumental tecno-científico legado pela Modernidade nem a ingênua expectativa por tentativas impossíveis de reconstrução dos sistemas epistemológicos dos povos colonizados, porque se por uma lado, como afirma Quijano (2005, p.129-130) , “possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos”, por outro, como denúncia Hilliard III (2009, p.318) houve uma “destruição de [...] estruturas e processos educacionais tradicionais altamente eficientes”. O que consideramos é a existência e as contribuições de outras epistemologias e de outros sujeitos históricos. Significa o reconhecimento, tal qual como apontado por Gomes (2012), de

que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em

detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (p. 102).

De forma semelhante a qualquer produto cultural, mediado pela linguagem, a Modernidade deve ser considerada um produto de natureza discursiva e de caráter local, histórica e socialmente situado. A ciência, uma de suas expressões não é, ao contrário de suas reivindicações, uma verdade absoluta, apenas o conhecimento produzido pelos legitimamente autorizados (Mignolo, Pinto, 2015). Como todas as formas de conhecimento constitui-se em um saber local, mas com pretensões universais. Como todas as formas de saber é um conhecimento étnico, mas que se apresenta como se não o fosse. Sua validade é percebida como sem fronteiras, enquanto as outras formas de conhecimento (epistemologias africanas, dos povos originários da América etc) são classificadas por ela como conhecimentos étnicos cuja validade está circunscrita às etnias que as produziram.

A Modernidade, enquanto narrativa totalizante e sustentáculo do colonialismo, tem sido questionada, enfrentando, para muitos, um processo de esgotamento. Mignolo (2023), por exemplo, acredita que o século XXI assiste, “o colapso da unipolaridade da ordem mundial e da universalidade do conhecimento”. Esse colapso, porém, também representa a “afirmação da multipolaridade e da decolonialidade”. Considerar a existência, a validade e as contribuições de outras epistemologias na construção de uma razão, enfim, decolonizada é mais do que uma necessidade é uma imposição histórica, etapa ainda incompleta das lutas pela independência, principalmente na América Latina e em África. Derrota final de uma estrutura complexa habituada, segundo Mbembe, (2019, p.18) “a vencer sem ter razão”.

Empreender a construção de uma epistemologia decolonizada e decolonial não é de uma tarefa simples. Não se trata, como já nos referimos, nem da simples rejeição nem da busca ilusória por algo que possa ser encontrado cristalizado esperando para ser resgatado. Trata-se da construção de subjetividades novas a partir de um processo dialético, tendo como palco as condições concretas de existência e aceitando como substrato abordagens epistemológicas diversas, distintas das perspectivas eurocentradas. Ladson-Billings (2006) assinala a



necessidade de “uma estrutura epistemológica diferente para descrever as experiências e os sistemas de conhecimento dos indivíduos que estão fora desse paradigma dominante”, sugerindo a emergência de paradigmas epistemológicos nos quais os discursos “racializados e as epistemologias étnicas ou a perspectiva limiar [possam] ser efetivamente empregados” (Ladson-Billings, 2006, p. 262 e 265). Uma dessas abordagens é a afrocentricidade que para Molefi kete Asante (2009)

Refere-se à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. [...] A afrocentricidade é uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica. (p. 93).

Partindo da cosmovisão dos bantos, grupos étnicos cujas línguas compartilham um mesmo tronco linguístico e que representam um dos maiores contingentes entre os escravizados trazidos para o Brasil, Vicent Mulago (2011) afirma que, para o banto, a vida se manifesta na existência da comunidade e na participação na vida sagrada, sendo toda a vida considerada sagrada. Obenga (1985) observa a dimensão integradora da vida para esses povos, destacando que tudo é percebido como arte: a fala, o canto, o ato de cozinhar bem, o cumprimento dos rituais, cerimônias e festas, tocar tambor ou esculpir imagens dos ancestrais. Os povos bantos compartilham, ainda que com pequenas variações, concepções estéticas nas quais a beleza está intrinsecamente ligada às ideias de Bem, Vida e Verdade. Assim, em toda a África banta, o que é considerado belo é aquilo que é bom, vivo e verdadeiro, e que carrega consigo uma tradição de ancestralidade. Lopes e Simas (2020) asseveram que nas cosmogonias africanas o ser humano se define pelo pertencimento a uma comunidade. Todos os recursos, materiais e imateriais, destinam-se ao uso da sociedade humana para o bem coletivo. Contudo, esse uso difere do utilitarismo presente na concepção de natureza desenvolvida pelas sociedades europeias, especialmente após a revolução industrial no século XIX, que viam o mundo natural como algo a ser dominado e, eventualmente, destruído para servir aos interesses das forças produtivas e da circulação de capitais. Para os africanos, o uso está integrado à vida e se manifesta na dimensão de doação e restituição entre o ser humano, as forças da natureza e



as espiritualidades. A destruição da natureza, nessa perspectiva, é inconcebível, pois dispersa força e vitalidade.

Sendo esta concepção, sem dúvida, um bom contraponto à cultura patriarcal, que segundo Maturana (2021), se caracteriza pelas coordenações de ações e emoções que moldam nossa coexistência, valorizando a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade.

Os africanos desenvolveram técnicas de sobrevivência, criaram conhecimento e o transmitiram por incontáveis gerações. A maioria das sociedades e comunidades africanas eram ágrafas, o que foi imediatamente interpretado como sinônimo de ignorância. Saber viver e transmitir conhecimento não foi suficiente. A ausência de letramento foi considerada uma falha imperdoável. Vansina (2010, p.140), porém, aponta o erro desse tipo de julgamento ao afirmar que “a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”. Para além do uso político (justificar a dominação), da atitude etnocêntrica (desvalorizar o diferente), ousamos afirmar que o menosprezo pela tradição oral tem origem na incapacidade de alguns letrados em lidar com ela. Para Vansina (2010), quem quiser se aproximar da tradição oral deve adotar uma abordagem mais lenta e reflexiva, imergindo em uma representação coletiva, pois o corpo da tradição é a memória social que se autoexplica. É fundamental, primeiramente, compreender os modos de pensar da sociedade oral antes de interpretar suas tradições.

Diante do que Muniz Sodré (2017, p.88) classifica como “um paradigma civilizatório, diferencialmente distante do modelo europeu centrado nos poderes da racionalidade dos signos”, a tradição e a transmissão oral do conhecimento foram rotuladas como primitivas. A busca individual e solitária pelo acúmulo de informação foi incapaz de compreender como virtuosa a construção coletiva do conhecimento e o retorno constante àqueles que são depositários do conhecimento, uma exigência das sociedades ágrafas. A tradição se transformou em conto de fadas e os métodos de aprendizagem foram descartados.

Ao contrário da compartimentalização do saber, adotada pelo Ocidente para organizar o conhecimento, na “tradição africana”, da qual uma enorme parcela da população brasileira descende, “não [se] corta a vida em fatias” (Ki-Zerbo 2010, p. 175.), como aponta Hampaté Bá (2010). A educação africana não

é mera teoria, antes como afirma Bá, “liga-se a experiência e integra a vida”, prossegue

o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na alma da criança. Ao fazer uma caminhada pela mata, encontrar um formigueiro dará ao velho mestre a oportunidade de ministrar conhecimentos diversos, de acordo com a natureza do ouvinte (Bá, 2010, p. 182).

A vida e a educação estão interligadas, educa-se para a vida. Trata-se de uma educação fundada na experiência. A escola não se constitui num tempo e num espaço isolados, que nada tem a ver com o resto da vida. Não são saberes desconectados, antes como afirma Hampaté Bá (2010), na África, tudo é “História”. O ser humano ocupa lugar central nesta História que é contada, segundo Bá, para ensiná-lo qual é o “seu lugar e papel no universo [...]”, revelando qual deve ser sua relação com o mundo. [...]. A iniciação o fará descobrir a sua própria relação com o mundo [...] e pouco a pouco o conduzirá ao autodomínio, sendo a finalidade última tornar-se, [...] um homem completo” (Bá, 2010, p. 184-185).

A abordagem afrocentrada não possui nenhuma reivindicação de ordem biológica, refere-se antes, ao fato de que nossa compreensão de um fenômeno está condicionada pelo lugar de onde o observamos e ligada, portanto, à identidade dos sujeitos (Nascimento, 2009). Trata-se na verdade de uma perspectiva centrada nas experiências dos africanos e dos africanos em diáspora. O afrocentrismo reivindica uma nova narrativa sobre o papel e importância da África e para a História da humanidade. Não se apresenta, porém, como verdade universal, mas como uma abordagem crítica e situacional. Multicultural, portanto, uma vez que são diversos os lugares (a própria África, América e várias partes do mundo) e variadas às experiências daqueles que defendem a valorização da contribuição africana para a humanidade. Seus objetivos são recentrar e reorientar as pessoas negras acerca não apenas das razões de suas opressões, mas também de suas lutas e resistência históricas (Asante, 2009).

Apresenta-se como um processo de conscientização do povo negro, tendo como um de seus objetivos a retomada da agência – entendida aqui como o acesso aos recursos necessários a emancipação humana – por parte dos africanos e de seus descendentes espalhados pelo mundo. A proposta é trazer para o centro aqueles que sempre viveram às margens da sociedade (Asante, 2009). Ao se

estabelecer como um projeto conscientizador a afrocentricidade se apresenta também como projeto educador. A aproximação entre a educação e a afrocentricidade se mostra necessária, já que esta se coloca como um contraponto à narrativa epistemológica hegemônica do eurocentrismo, tensionando com o paradigma europeu e contribuindo para a valorização e reconhecimento das identidades negras.

Para que as leis que regem a educação étnico racial - Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 - se efetivem é necessário a inserção de novas epistemologias no campo educacional brasileiro, contribuição que pode ser dada pela perspectiva afrocêntrica. Uma das contribuições mais relevantes que o afrocentrismo pode prestar a educação brasileira é ressignificar o lugar da África, dos africanos e por consequência do (as) estudantes negros e negras. A noção de recentramento exige uma nova dinâmica a de trazer para o centro quem historicamente sempre esteve à margem. Trata-se de reposicionar a História, a cultura e os afrodescendentes trazendo-os para o centro da prática pedagógica, subvertendo a lógica de uma educação estabelecida a partir da ocupação de um lugar de subalternidade por parte da população negra (Silva 2016). O centro é o lugar cultural, em educação a afrocentricidade significa ensinar a partir dos referenciais culturais, políticos e epistemológicos que fazem parte das experiências africanas e afrodiáspóricas (Sacramento e Saturno, 2020).

A proposta de universalização a partir de pressupostos eurocêntricos representou a imposição de um corpo de conhecimentos que se pretende o único válido, que se coloca como suficiente para interpretar todos os fenômenos da vida humana em sua enorme diversidade e complexidade. Isto significou também a imposição de um modelo muito específico de humanidade, modelo que não abarcava a maior parte dos seres humanos. À descolonização dever seguir a decolonialidade e a essa devem seguir outras perspectivas epistemológicas que não tenham pudores em se declarar epistemologias étnicas, declarando claramente sua origem e o lugar de onde enunciam seus discursos, contribuindo para a formação de um 'pluriverso' (Mignolo 2023) constituído de múltiplas singularidades. Pois "a ideia de uma única civilização para todos, implícita no culto do progresso e da técnica, nos empobrece e nos mutila" (Paz, 1961 apud Ladson-Billings, 2006, p. 262).

## Referências

ANI, Marimba. **Yurugu**: an african-centered critique of European cultural thought and behaviour. Trenton, NJ: Africa World Press, 1994.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr., 2012.

HILLIARD III, Asa G. O rabequista e a festa: uma crítica africana à 'educação multicultural' dos Estados Unidos. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África – I**: Metodologia e pré-história da África. 2ª ed. Brasília: UNESCO: 2010.

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africanas**: Uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MATURANA, Humberto R. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. 6. Edição. São Paulo: Palas Athena, 2021.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. 1ª. ed. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite**: Ensaio sobre a África descolonizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 32, n. 94. jun. 2017.

MIGNOLO, Walter. **Século XXI**: o colapso da modernidade, a ascensão da multipolaridade e os desafios da pluriversalidade. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/623338-seculo-xxi-o-colapso-da-modernidade-a-ascensao-da-multipolaridade-e-os-desafios-da-pluriversalidade-entrevista-especial-com-walter-mignolo>. Acesso em 9 de setembro de 2024.

MONDIN, Batista. **Introdução a Filosofia**: Problemas, sistemas, autores, obras. São Paulo: Paulus, 1980.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MULAGO, Vicent. **Un Visage Africain du Christianisme**. Paris; Dakar: Présence Africaine, 1962.

OBENGA, Theophile. **Les bantu**: langues, peuples, civilisations. Paris; Dakar: Présence Africaine, 1985.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

720

SATURNO, Rosemeire de Oliveira; SACRAMENTO, Crislaine Batista do. **Afrocentricidade na Educação: Reflexões Sobre o Currículo da Escola Pública**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA, 3., 2020, [Aracaju]. III Seminário Nacional de Sociologia - Distopias dos Extremos: Sociologias Necessárias. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: [https://www.denison.edu/files/assets/site\\_assets/pdf/academics/black-studies/afrocentricity.pdf](https://www.denison.edu/files/assets/site_assets/pdf/academics/black-studies/afrocentricity.pdf)

SILVA, M. **Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. , n. , p. -. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572061625010/html/>. Acesso em 26/09/2025

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 7, p. 139/166.

PAZ, Octavio. **The labyrinth of solitude**: life and thought in Mexico. New York: Bantam, 1961.